



مركز دراسات الوحدة العربية

شؤون ثقافية (٧)

الأُمِّـيَّة في الوطن العربي

الدكتورة محيّا زيتون

الأُمِّـيَّة في الوطن العربي

الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد مركز دراسات الوحدة العربية

زيتون، محيّا

الأُمِّيَّة في الوطن العربي/ محيّا زيتون.

٣٢ ص. ـ (أوراق عربية؛ ٥٤. شؤون ثقافية؛ ٧)

ببليوغرافية: ص ٣٢

ISBN 978-9953-82-694-3

١. الأُمِّيَّة ـ البلدان العربية. ٢. التعليم ـ البلدان العربية.

أ. العنوان ب. السلسلة

379.2409174927

العنوان بالإنكليزية

Illiteracy in the Arab World

by Mohaya Zaytoun

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص.ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣

الحمراء ـ بيروت ٢٠٣٤ ٢٤٠٧ ـ لبنان

تلفون: ٧٥٠٠٨٤ ـ ٧٥٠٠٨٥ ـ ٧٥٠٠٨٦ ـ ٧٥٠٠٨٧ (٩٦١١+)

برقياً: «مرعربي» ـ بيروت

فاكس: ٧٥٠٠٨٨ (٩٦١١+)

email: info@caus.org.lb

Web Site: <http://www.caus.org.lb>

الطبعة الأولى

بيروت، كانون الثاني/ يناير ٢٠١٥

المحتويات

مقدمة

تتّضح خطورة مشكلة الأُمِّيَّة وأهمية دراستها بالنظر إلى عبارات وردتْ في بيان منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية (٨ أيلول/ سبتمبر من كل عام). ولتذكير العالم بأهمية القضية ذَكَرَ بيان اليونسكو أن القرائية (Literacy) تعتبر حقّاً من حقوق الإنسان، وأداةً لتمكين الأفراد، وقاعدةً تفتح فرص التعلّم مدى الحياة. وأن اكتساب مهارات القرائية يعدّ بمنزلة محرّك للتنمية الاجتماعية والبشرية، ووسيلة لتعزيز الرفاه الإنساني. تعدّ الأُمِّيَّة بناءً على ذلك عقبة في سبيل تحقيق نوعيّة أفضل للحياة، على مستوى الفرد والمجتمع.

أعربت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) في مناسبة اليوم العربي لمحو الأُمِّيَّة (٨ كانون الثاني/ يناير من كل عام) عن تخوّفها من عدم إحراز الوطن العربي تقدماً حقيقياً في مجال محو الأمية، وتؤكّد خطورةَ عدم الاهتمام الجدّي من قِبل الدول العربية بمكافحة الأُمِّيَّة.

ما هو المقصود بالأمية إذاً؟ وإلى أي مدى تطوّر المفهوم على مرّ الزمن؟ وما هو أسلوب قياسها؟ وما هي الأوضاع الراهنة للأمية في الوطن العربي؟ وما هي منابعها التي تُسْهِمُ في تجدُّدها واستمراريتها ومقاومة جهود مكافحتها؟ وعلى أيّ نحو يجب التعامل مع هذه القضية في الوطن العربي مستقبلاً؟ كلها تساؤلات سيتمّ تناولها في الدراسة الحالية.

أولاً: مفهوم الأُمِّيَّة وتطوره

١ - المفهوم التقليدي للأمّية

تُعرّف الأُمِّيَّة تقليدياً بعدم معرفة القراءة والكتابة بما في ذلك الحساب[*]. وما زال هذا المعنى شائعاً ومستخدماً حتى الآن. ولكن في الواقع، في ظلّ غموض مفهوم الإلمام بالقراءة والكتابة، واختلاف الآراء حول أي مستوى من هذه المهارات يجب اكتسابُهُ قبل اعتبار شخصٍ ما على معرفة بالقراءة وبالكتابة، هناك العديد من التعقيدات التي سنتناولها في ما يلي.

٢ - تطور المفهوم

وضعت منظمة اليونسكو في العام ١٩٥٨ التعريف التقليدي الآتي للأمّية: «يعدّ الشخص غير أمّي (Literate) (أي ملمّاً بالقراءة وبالكتابة)، عندما يستطيع - بفهم - قراءة وكتابة عبارة قصيرة وبسيطة تتعلّق بالحياة اليومية»[1]. وقد تطوّر مفهوم «الأُمِّيَّة» (Illiteracy) أو نقيضه مفهوم «القرائية» في ما بعد ذلك عبر الزمان والمكان، ولم يعد مقتصراً على محو الأمية الأبجدية، أو على معرفة القراءة والكتابة بشكل مجرّد. ففي الوقت الراهن مثلاً لا يتمّ الحديث عن مشكلة أميّة بهذا المعنى التقليدي، سواء في الدول المتقدمة أو في عدد غير قليل من الدول النامية التي قضت أو كادت تقضي على الأمية الأبجدية.

استمرّ التعريف التقليدي، من دون مُنافس حتى العام ١٩٧٨، حيث بدأ تطويره عندما اتّضح أن أهمية مهارات القراءة والكتابة تكمن أساساً في القدرة على توظيفها بصورةٍ تحقّق منافع للفرد وللمجتمع. وبرزت أهمية التمييز بين الأُمِّيَّة الأبجدية، أو عدم معرفة القراءة والكتابة، وما أصبح معروفاً بـ «الأمِّيَّة الوظيفية» (Functional Illiteracy)، بمعنى أن الشخص يستطيع

(*) ستُسْتَخْدَمُ عبارة «معرفة أو الإلمام بالقراءة والكتابة» في الدراسة للاختصار فقط، لكنها تتضّمن عادةً العمليات الحسابية البسيطة، من دون ذكر ذلك صراحةً.

(١) Education for All, *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work* (Paris: UNESCO, 2012), <http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/2012_gmr.pdf?download=1>.

القراءة والكتابة، لكنه لا يستطيع توظيفَ هذه المهارات لأداء مهام ضرورية في الحياة الاجتماعية. ومن الأمثلة البسيطة على هذه المهام في حالة الدول النامية نذكر: قراءة بطاقة دواء، قراءة إرشادات منتج غذائي... إلخ.

تطوّر المفهوم إذاً، ولم تَعُد معرفة القراءة والكتابة هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة لإعداد الشخص لأداء دور اقتصادي واجتماعي ومدني في مجتمعه، بما يتجاوز كثيراً الدور المباشر للقرائية. وعلى الرغم من أن الأمية الهجائية قد اختفت من معظم الدول المتقدمة تقريباً، إلا أن مفهوم الأمية الوظيفية، بمعناه الواسع الذي يتناسب مع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات الحديثة الأكثر تقدّماً، يكشف عن وجود أعدادٍ لا بأس بها من الأمّيين في هذه الدول. ففي المملكة المتحدة مثلاً، يقدّر وجود من ٦ إلى ٨ ملايين أمّي بالمفهوم الوظيفي، ويقدّر أنّ هذه الأُمِّيَّة تكلّف الاقتصاد البريطاني ما قيمته ٨١,٣ بليون جنيه استرليني سنوياً[٢].

في المجتمعات القائمة على المعرفة التي ازدهرت مؤخراً، أصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب وتوظيفاتها البسيطة، غير كافٍ في ظلّ وجود وسائط متعدّدة، وكمٍّ هائل من المعلومات التي يتمّ تداولها عبر مصادر تكنولوجية حديثة، وخصوصاً تكنولوجيا المعلومات والاتصال. ويعني هذا أن المهارات المطلوبة للقرائية في مجتمع المعرفة الحديث، تتطلّب تطويرَ نوعية وأسلوب التعّلم، ومحتوى برامج محو الأُمِّيَّة، من أجل تمكين التلاميذ والمواطنين جميعاً من القراءة والكتابة ومحو الأمية المعلوماتية، واكتساب الحد الأدنى من المهارات اللازمة للتعايش في مجتمع المعرفة.

ثانياً: المصطلح والبيانات المُستخدمة في الدراسة الحالية

قد يكون من المناسب الإشارة أولاً إلى التباين في استخدام المصطلحات المتعلّقة بالأُمِّيَّة على المستويين العربي والدولي، حتى يمكن للقارئ استيعاب

(٢) Education for All, *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life* (Paris: UNESCO, 2006), p. 153, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.

المصطلحات التي قد تَرِدُ في ما بعد في إطار الدراسة. ويُلاحَظ أن الاستخدام العربي يركّز على لفظ «الأمِّيَّة»، باعتبارها الأصل أو القضية الرئيسة، بينما المفهوم المعاكس والمنبثق منها هو «محو الأُمِّيَّة» (Illiteracy Eradication)، أي اكتساب الشخص لمعرفة القراءة والكتابة بمحو أمّيته أو القضاء عليها. أما على المستوى الدولي، فإن كلمة Literacy، والمقصود بها معرفة القراءة والكتابة وأي مهارات أساسية أخرى، تعتبر الأصل، بينما العجز أو القصور في هذه المعرفة، أيّاً كانت أسبابه، هو الاستثناء الذي يولّد الأمية.

مقابل كلمة واحدة Literacy بالإنكليزية توجد ثلاثة مصطلحات متداولة كثيراً في أدبيات اللغة العربية، وهي: المعرفة أو الإلمام بالقراءة وبالكتابة، ومحو الأمية، والقرائية، ويتمّ التعامل معها كمترادفات عادةً. وسوف يُستخدم مصطلح «القرائية» بصفة أساسية في الدراسة الحالية، وفي ما يلي المغزى المقصود بهذا المصطلح:

• القرائية تعني «مجموعة من مهارات التعلّم الأساسية، وخصوصاً القراءة والكتابة والحساب التي تُكتسب إمّا من خلال التعليم الرسمي، أو خارج إطار التعليم الرسمي لمن فاتتهم الفرصة، مهما كانت أعمارهم أو أسباب تعثّرهم، كما في برامج محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار».

• يُنظر إلى القرائية في الإطار الأوسع لعملية التعلّم، باعتبار أن الأُمِّيَّة الحالية ما هي إلّا قصور في عملية التعلّم في الماضي، وأنها تتعلّق بأبعاد مهمة، للعملية التعليمية، مثل القدرة الاستيعابية لنظام التعليم، ونوعية المناهج، وجودة العملية التعليمية عموماً.

• تُعدّ قضية الأمية وكيفية التعامل معها ذات صلة بالأوضاع التنموية في مختلف المجتمعات. فانتشار الأُمِّيَّة يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تطوّر أحوال التنمية في هذه المجتمعات، وعلى وجه الخصوص مدى إتاحة الفرص لممارسة أنشطة اقتصادية واجتماعية تستلزم إجادة مهارات القراءة والكتابة وأساسيات البحث عن المعلومات. وسيَرِدُ ذكر المزيد حول هذه الخاصيّة في ما بعد.

أما عن البيانات المستخدمة في الدراسة، فيجب التنويه إلى أنّ البيانات المتاحة عن الأمية من مصادر عربية ليست مقنعة تماماً أو شاملة للمنطقة العربية. فقد تتفاوت البيانات وفقاً للتعريف، أو الفئة العمرية التي تُجمع عنها البيانات، أو أسلوب جمع البيانات في كل دولة، وقد يختلف تاريخ جمع البيانات من دولة إلى أخرى. وتعتمد الدراسة الحالية – لتجنّب بعض هذه الصعوبات – على الإحصاءات الدولية التي يُعدّها معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). وينشر المعهد بيانات عن الأمية أو القرائية لـ «٢٢٢» دولة ومنطقة في العالم. ويتمّ الحصول على البيانات من المصادر الوطنية لكل دولة، بغرض بناء قاعدة بيانات دولية شاملة حول القرائية. مع العلم أنه قبل إدراج البيانات لأيّ دولة ضمنَ قاعدة البيانات، يتمّ تطبيق قواعد محدّدة للتأكّد من اتساق البيانات التي جمعت على المستوى الوطني مع عددٍ من المعايير الدولية. كذلك يتمّ إجراء اختبارات لمدى اتساق البيانات داخلياً لضمان مصداقيّتها.

ثالثاً: قياس الأُمِّيَّة

يتوقف أسلوب قياس الأُمِّيَّة على المفهوم المستخدم، وهل هو المفهوم التقليدي المطبّق عادةً في الدول العربية والنامية، بمعنى مجرّد معرفة القراءة والكتابة، أو المفهوم المتطور الذي يطبّق في الدول المتقدّمة.

١ – حالة الدول المتقدّمة

بما أن هذه المجموعة من الدول قضت على الأُمِّيَّة الهجائية ولم تَعُد بحاجة إلى قياسها وفقاً للمفهوم التقليدي، يتمّ تطبيق المفهوم المتطوّر للقرائية في هذه المجتمعات، وتُقاس بمدى واسع من المهارات في المجالات الثلاثة الآتية:

- مهارات القراءة والكتابة.
- المهارات الوظيفية للقرائية.
- المهارات الأوّلية للمعلومات والاتصال.

يُظهر الجدول الرقم (١) عدداً من المؤشرات المعبّرة عن المهارات الثلاث السابقة التي تُستخدم في اختبارات قياس القرائية في الدول المتقدمة. وتؤكّد هذه المؤشرات أنّ مهارات محو الأُمِّيَّة في العالم المتقدّم، تتجاوز كثيراً التعريف التقليدي لمجرّد معرفة القراءة والكتابة.

الجدول الرقم (١)

بعض مؤشرات اختبار الأُمِّيَّة الوظيفية في الدول المتقدمة

مطالعة الكتب والصحف	استخدام التلفون المحمول	إجراء عمليات حسابية	تكنولوجيا المعلومات
ـ ملكيّة شخصية لكتاب واحد على الأقلّ. ـ قراءة الصحف والمجلات. ـ قراءة كتب للمتعة.	ـ استخدام الهاتف المحمول. ـ قراءة رسالة شخصية. ـ كتابة رسالة خطيّة.	ـ استخدام آلة حاسبة. ـ قراءة الفواتير أو جداول الميزانية. ـ القيام بعمليات حسابية شفهية أو عقلية في مكان العمل. ـ كتابة عمليات حسابية.	ـ استخدام الكمبيوتر والإنترنت. ـ قراءة وكتابة رسائل إلكترونية. ـ استخدام الإنترنت للتواصل عبر الشبكات الاجتماعية. ـ استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات الصحية. ـ استخدام الإنترنت للبحث عن عمل.

المصدر: Education for All, *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work* (Paris: UNESCO, 2012), <http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/2012_gmr.pdf?download=1>.

٢ ـ قياس الأمية في الدول العربية

التعريف التقليدي للأميّة؛ أي معرفة القراءة والكتابة، هو الأكثر استخداماً لقياس الأُمِّيَّة في الدول العربية. ويتمّ القياس من خلال المسوح والتعدادات مثل تعداد السكّان ومسوح الأسرة. وتوجِّه استمارةُ التعداد أو المسح سؤالاً حول ما إذا كان الشخص محلّ البحث يستطيع القراءة والكتابة أم لا؟

ويتمّ توصيف الشخص بكلمة «أمّي» أو «غير أمّي» وفقاً لإجابته شخصياً، وذلك - على الأغلب - من دون إجراء اختبار فعلي للتأكّد من هذه المعلومات. وتوجَّه إلى هذا الأسلوب في القياس انتقادات بسبب ما قد ينتج من مبالغة في عدد من يعرفون القراءة والكتابة. فقد يجيب الشخص في أحيان غير قليلة - بدافع الكبرياء مثلاً - عن معرفته القراءة والكتابة من دون سند واقعي.

رابعاً: أوضاع الأُمِّيَّة في الوطن العربي

١ - تطوّر عدد الأمّيين

حقّقت معظم الدول العربية إنجازات ملموسة في مجال التعليم ومحو الأمية. فقد انخفض عدد الأميين في الوطن العربي من نحو ٥٢ مليون أمّي في العام ١٩٩٠ إلى نحو ٤٨ مليوناً في عام ٢٠١١. ومع ذلك يعدُّ هذا الإنجاز ضئيلاً مقارنةً بالتطوّر العالمي المُناظِر، فنسبة الأمّيين في الوطن العربي إلى إجمالي عدد الأمّيين في العالم (٦,٢ بالمئة) في العام ٢٠١١، أعلى من النسبة التي كانت سائدة في العام ١٩٩٠ (٥,٩ بالمئة). فضلاً عن أن نصيب الإناث من إجمالي عدد الأمّيين اتّجه إلى الارتفاع بمعدل أكبر قليلاً من المعدّل العالمي. لذلك، ما زالت مهارات القرائية منخفضة بين سكان الوطن العربي حتى وقتنا الراهن، كما سيتبيّن في ما يلي.

٢ - القرائية والأُمِّيَّة في الدول العربية

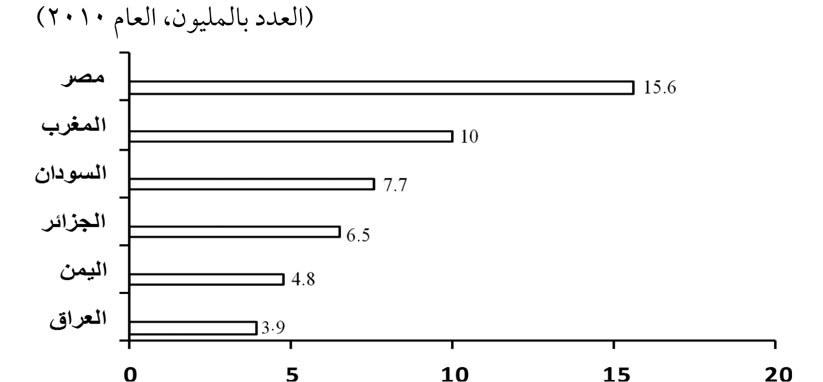
يوضح الشكل الرقم (١) حالةَ الدول العربية الستّ التي لديها أكبر عدد من الأمّيين على مستوى الوطن العربي. وتقع مصر على رأس المجموعة بعدد ١٥,٦ مليون أمّي يمثّلون ٣١ بالمئة من إجمالي الأمّيين في الوطن العربي. كما تحتلُّ مصر المركز السابع بين أكبر ١٠ دول في العالم من حيث عدد الأمّيين. ومجموع الأمّيين في الدول العربية الستّ المبيّنة في الشكل يمثّل الأغلبية العُظمى (٩٦,٢ بالمئة) من الأمّيين في الوطن العربي في العام

٢٠١٠. ولكن لا تفوتنا الملاحظة أن هذه الدول من بين أكثر الدول العربية اكتظاظاً بالسكان، ويعدّ ذلك أحد أسباب ضخامة عدد الأمّيين فيها. وفي المقابل، فإن الدول العربية القليلة السكان، مثل قطر والبحرين والإمارات وفلسطين والأردن، لا يزيد عدد الأميين فيها على بضع مئات قليلة، وقد يقلُّ العدد عن المئة كما في قطر والبحرين.

الشكل الرقم (١)

دول عربية ذات أعداد ضخمة من الأمّيين

(العدد بالمليون، العام ٢٠١٠)



المصدر: Education for All, *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work* (Paris: UNESCO, 2012), <http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/2012_gmr.pdf?download=1>. (Statistical Tables no. 2).

• معدّلات القرائية والأُمِّيَّة

ربما المعيار الأدقّ للمقارنة بين الدول العربية ومناطق العالم، هو معدّل القرائية (Literacy Rate)، (أو معكوسه معدل الأُمِّيَّة)، لأنه يأخذ في الاعتبار عدد السكان. ويُحسب هذا المعدّل بقسمة عدد من يَعرفون القراءة والكتابة (أو معكوسه عدد الأمّيين) إلى إجمالي السكان في الفئة العمرية المعنيّة × ١٠٠. وتظهر القرائية المتدنية (أو الأمية المرتفعة) للدول العربية مقارنةً بمناطق العالم الأخرى بوضوح من المعلومات الآتية:

- معدّل القرائية للدول العربية (٩, ٧٦) أدنى من المتوسط العالمي (٩, ٧٩)، وأدنى من المتوسط للدول النامية (٨, ٧٩) أيضاً.

- معدّل القرائية للإناث يتساوى مع المعدل للذكور في مناطق آسيا وأمريكا اللاتينية، بينما يقلّ معدل القرائية للإناث كثيراً عن المعدل المُناظر للذكور في الوطن العربي.

- معدل الأمية للدول العربية (=١٠٠ - معدّل القرائية)، ويزيد عدّة أضعاف على مثيله في المناطق النامية التي حقّقت إنجازات تنموية. فيبلغ معدّل الأمية للمنطقة العربية ١, ٢٣ بالمئة، مقابل ٤, ٨ بالمئة في أمريكا اللاتينية، و٣, ٥ بالمئة في شرق آسيا، و٥, ٠ بالمئة في وسط آسيا.

- يتفوّق الوطن العربي على منطقتي جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء فقط.

على صعيد آخر، يوجد تباين شديد الوضوح في معدّل القرائية بين مختلف الدول العربية. ويميّز الجدول الرقم (٢) بين مجموعة الدول العربية التي حقّقت إنجازاً في مجال القرائية يفوق أو يساوي المعدّل العالمي، ومجموعة الدول التي يقلّ فيها الإنجاز عن المعدل العالمي. وتحتل قطر، والأردن، وفلسطين، قمّة الدول الثماني التي حقّقت معدلاً للقرائية يزيد على المعدل العالمي، حيث يفوق المعدّل في هذه الدول مستوى ٩٥ بالمئة (معدل أمية أقل من ٥ بالمئة). في حين يقلّ معدّل القرائية في المغرب واليمن وموريتانيا عن ٧٠ بالمئة (أي معدل أمية أعلى من ٣٠ بالمئة)، ويصل معدّل القرائية في موريتانيا إلى ٦, ٥٨ بالمئة (أو معدل أمّية ٤, ٤١)(*).

٣ - أهداف التعليم للجميع وتوقّعات المستقبل

إذا كان أحد أهداف برنامج التعليم للجميع، الذي تمّ الإعلان عنه في المنتدى العالمي للتعليم في داكار، أن يتمّ خفض معدّل الأمية، خلال الفترة ٢٠٠٠ - ٢٠١٥، إلى النصف، فما هي التوقّعات بشأن تحقيق الدول العربية

(*) يجب ملاحظة اختلاف الأزمنة التي تشير إليها البيانات في الجدول الرقم (٢). فمعدّل =

هذا الهدف وقد حان موعده؟ تُظهِر بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أن خمس دول عربية فقط (البحرين، الأردن، الكويت، قطر، وفلسطين)، هي التي حقّقت الهدف بالفعل أو ستحقّقه بحلول ٢٠١٥، بينما توجد ١١ دولة عربية لن تحقّق الهدف، من بينها ٤ دول (العراق، وموريتانيا، والمغرب، واليمن)، تعتبر بعيدة عن تحقيق الهدف بمعدّل يزيد على ٥ نقاط مئوية.

الجدول الرقم (٢)
معدل القرائية بين السكان (١٥ سنة +)
في الدول العربية مقارنةً بالمعدّل العالمي

دول حقّقت معدّلاً أعلى أو يساوي المعدّل العالمي			دول حقّقت معدّلاً أقل من المعدل العالمي		
الدولة	معدّل القرائية (بالمئة)	السنة	الدولة	معدّل القرائية (بالمئة)	السنة
قطر	٩٦,٣	٢٠١٠	السعودية	٨٧,٢	٢٠١١
الأردن	٩٥,٦	٢٠١١	عُمان	٨٦,٩	٢٠١٠
فلسطين	٩٥,٣	٢٠٠٨	سورية	٨٤,١	٢٠١١
البحرين	٩٤,٦	٢٠١٠	تونس	٧٩,٠	٢٠١٠
الكويت	٩٣,٩	٢٠٠٨	العراق	٧٨,٥	٢٠١١
الإمارات	٩٠,٠	٢٠٠٥	الجزائر	٧٢,٦	٢٠٠٦
لبنان	٨٩,٦	٢٠٠٧	مصر	٧١,٩	٢٠١٢
ليبيا	٨٩,٥	٢٠١١	المغرب	٦٧,١	٢٠١١
العالم	**٨٩,٥**	**٢٠١١**	اليمن	٦٥,٣	٢٠١١
			موريتانيا	٥٨,٦	٢٠١١

المصدر: UNESCO Institute for Statistics (May 2013), <http://www.uis.unesco.org/>.

تبدو التوقعات لعام ٢٠١٥ غير متفائلة على مستوى المنطقة العربية ككلّ. فمن المتوقّع أن يرتفع عدد الأمّيين في الدول العربية ارتفاعاً طفيفاً بين عامي

= القرائية في ليبيا مثلاً يقترب من المعدل في الإمارات (٩٠ بالمئة)، لكن هذا المعدّل تحقّق في الإمارات في العام ٢٠٠٥، بينما لم تحقّقه ليبيا إلّا عام ٢٠١١.

٢٠١١ و٢٠١٥، وأن ترتفع نسبة الإناث من إجمالي عدد الأميين خلال الفترة نفسها. كما أن معدلات الأُمِّيَّة المتوقّعة ما زالت أعلى كثيراً مقارنةً بالدول النامية وبالعالم. وسيظلّ معدل الأُمِّيَّة في الوطن العربي، بناءً على ذلك، من أعلى المعدلات على المستوى العالمي في الأجل القريب، وربما تحتفظ المنطقة بهذه المكانة المتدنّية في الأجل البعيد، إذا استمرّ التعامل مع المشكلة على المنوال نفسه.

خامساً: منابع الأُمِّيَّة ومحدّداتها

تتشكّل الأُمِّيَّة في الوطن العربي من ثلاث فئات رئيسة:

الأولى: الأفراد الذين حُرموا من التعليم الابتدائي بسبب عجز السلطات المسؤولة عن توفير وتيسير فرص التعليم لهم، أو نتيجة ظروفهم الاجتماعية – الاقتصادية.

الثانية: الأفراد الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية، ثم تسرّبوا منها قبل إكمال هذه الحلقة الدراسية لأسباب مختلفة.

الثالثة: الأفراد المرتدّون إلى الأُمِّيَّة بعد أن تمّ محو أميتهم، سواء من خلال التعليم الرسمي أو برامج محو الأُمِّيَّة، وهؤلاء لم يستمرّوا في التعليم بعد المرحلة الابتدائية، ولم توفّر لهم الدولة الخدمات التي تكفل الحفاظ على مهارات القراءة والكتابة التى اكتسبوها والبناء عليها (مثل مكتبات عامة، ومراكز عامة للكمبيوتر والإنترنت).

١ – قصور الالتحاق بالتعليم الابتدائي

تُعتبر قضية الأُمِّيَّة وثيقةَ الصلة بنظام التعليم ومدى نجاحه أو إخفاقه في توفير مهارات القراءة والكتابة لجميع الأطفال. وقد أكّدت نتائج أحد المسوح التي أُجريت على ٢٠ دولة، العلاقة القوية بين مهارات القرائية وعدد سنوات التعليم، حيث ترتفع هذه المهارات بمعدّل ملموس لكل سنة

إضافية يتمّ قضاؤها في المدرسة[٣]. من هذا المنطلق، يتأثّر حجم الأمِّيَّة بعاملين:

– مدى قدرة مرحلة التعليم الابتدائي على استيعاب كل الأطفال في سنّ هذا التعليم في المدارس.

– استمرار الأطفال في الدراسة وعدم تسرّبهم من المدرسة حتى الانتهاء من المرحلة الابتدائية بالكامل.

وأيّ قصور بهذا الشأن يشكّل رافداً يغذّي الأُمِّيَّةَ في الوطن العربي.

حقّقت الدول العربية تقدّماً ملحوظاً في استيعاب الأطفال في التعليم الابتدائي، فارتفع معدّل القيد الصافي، وتقلّصت الفجوة بين معدّل القيد للذكور وللإناث، وترتّب على ذلك انخفاض في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية. وبالرغم من التقدّم الذي تحقّق، ما زال هناك ٥ ملايين طفلٍ عربي في سنّ التعليم الابتدائي خارجَ المدارس. وتُعَدّ اليمن والمغرب الدولتين العربيتين الأكثر إخفاقاً في استيعاب الأطفال في المدارس الابتدائية. بل تُعتبر اليمن واحدة من ١٠ دول في العالم لديها أكبر عدد من الأطفال خارج التعليم الابتدائي[٤].

لم تقضِ الدول العربية على ظاهرة تسرّب التلاميذ من المدارس الابتدائية أيضاً، أي انقطاع بعض التلاميذ عن المدرسة قبل استكمال مرحلة الدراسة. فتقدّر منظمة الألكسو أن التسرّب من التعليم الابتدائي يتراوح بين ٢ بالمئة و٧ بالمئة في معظم الدول العربية، وتصل في بعضها إلى ٣٠ بالمئة[٥]. وهؤلاء يمثِّلون مصدراً متجدّداً للأمية في المنطقة.

---

(٣) OECD, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Literacy Survey* (Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000),<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>.

(٤) «Out of School Children,» UNESCO Institute for Statistics (UIS), Fact Sheet (June 2011).

(٥) «بيان بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمِّيَّة،» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، ٧/ ٩/ ٢٠١٣.

٢ - تأثير النزاع المسلّح والاضطرابات الأمنية

أصبحت المنطقة العربية، منذ عدّة عقود مضت، من أكثر مناطق العالم التي تسودها نزاعات مسلّحة واضطرابات أمنية. ففلسطين، القضية العربية الأم، واليمن، والعراق، ومؤخراً سورية، صارت ساحات للنزاع وللاضطرابات بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة. وقد لا يلتحق آلاف الأطفال في أنحاء مختلفة من الوطن العربي بالمدارس، أو قد يتسرّبون مبكراً منها، لأن دولهم تعاني مثل هذه الأحداث. وقد ارتفع عدد الأطفال خارج المدارس، ليصل مثلاً في العام ٢٠٠٧ إلى ١٠٠ ألف طفل، بعد أن كان عددهم ٤٠٠٠ طفل فقط في العام ١٩٩٩.

وخلال الحرب على غزة في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠٨ تشير الأدلة إلى تضرّر ٢٦٢ مدرسة، وتدمير ١٨ مدرسة بالكامل. وفي ظلّ هذا الاعتداء الهمجي، حَرمت إسرائيل مئات الأطفال الفلسطينيين ليس من التعليم فقط، بل من حقّهم في الحياة. وفي اليمن أفضى النزاع المسلّح بين السلطات الحكومية والمتمرّدين عامي ٢٠٠٩ و٢٠١٠، إلى إغلاق أكثر من ٧٠٠ مدرسة مدّة خمسة أشهر. والعراق الذي كان رائداً في مجال التعليم في المنطقة العربية في الثمانينيات، أضحى بعد حرب الخليج الأولى وسنوات طويلة من العقوبات والحصار، ثم غزو الولايات المتحدة وحلفائها وما خلّفه من صراعات، يعاني تراجعاً مستمراً في مؤشرات التعليم.

في سورية، نتيجةً لتحول الثورة السورية إلى نزاع مسلّح بين النظام والمعارضة، اضطرّ ملايين السوريين إلى الانتقال كلاجئين إلى دول عربية مختلفة. ودفعت الأوضاع المعيشية الصعبة التي يعيشها هؤلاء إلى عمل كثير من الأطفال لمساعدة آبائهم في تحمّل تكاليف المعيشة الضرورية. ويقدّر أنه من بين نحو ٤٠٠ ألف طفل من أبناء الأسر السورية المهاجرة إلى لبنان، يتمّ تسجيل ٢٥ بالمئة منهم فقط في المدارس الرسمية[٦].

---

(٦) = Erika Solomon, «Child Labour Rising among Lebanon's Syria Refugees: UNICEF,»

٣ ـ عمالة الأطفال

تُعدّ عمالة الأطفال من العوامل المسبّبة لضعف الالتحاق بالتعليم وارتفاع معدل الأمية. ووفقاً لنتائج المسوح التي أجرتها منظمة اليونيسيف في العام ٢٠١١ للأطفال الذين يعملون في سن ٥ ـ ١٤ سنة، في مناطق مختلفة من العالم، قدّرت نسبة هؤلاء الأطفال لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا(*)، بنحو ٩ بالمئة من الأطفال في هذه الفئة العمرية(٧).

وتُعدُّ هذه النسبة منخفضةً مقارنة بجنوب آسيا (١٢ بالمئة)، وأفريقيا جنوب الصحراء (٢٧ بالمئة). وتقلّ النسبة للدول العربية عن المعدّل العالمي (١٥ بالمئة) أيضاً. وقد يكون سبب انخفاض النسبة للدول العربية أن كثيراً منها لا يجمع بيانات عن عمالة الطفل، أو لكون البيانات المتوافرة غير دقيقة. كذلك فإن مشكلة عمالة الأطفال تكون متضخّمة في بعض الدول العربية فقط مثل مصر والمغرب واليمن، وهي الدول التي تتّصف بمعدلات أمِّيَّة مرتفعة.

فضلاً عن ذلك، هناك أشكال من عمالة الطفل لا تظهر في الإحصاءات العربية عادةً، وتتعلّق بالشريحة التي تمارس أعمال الخدمة المنزلية لدى الغير. والطفل في مثل هذه الحالات ـ بالرغم من أنه يمارس عملاً ـ لا يعتبر ـ إحصائياً ـ ضمن الأطفال المشتغلين، نظراً إلى الطبيعة الخفيّة لنشاطاتهم الناتجة من نظرة المجتمع الدونيّة إلى هذا النشاط. ويقدّر تقرير لمنظمة العمل الدولية وجودَ ملايين الأطفال على مستوى العالم يعملون كمشتغلين في منازل آخرين، والنسبة الكبيرة منهم من البنات.

= Reuters (20 September 2013), <http://www.reuters.com/article/2013/09/20/us-syria-crisis-unicef-idusbre98j0tg20130920>.

(*) تتضمّن هذه المنطقة معظم الدول العربية، وفقاً للإحصاءات الصادرة عن كثير من المؤسسات الدولية.

(٧) *Republic of Belarus: Multiple Indicator Cluster Survey of the Situation of Children and Women 2012: Final Report* (Minsk: National Statistical Committee of the Republic of Belarus; New York: UNICEF, 2013).

أمّا عمل الطفل لمساعدة أسرته، وخصوصاً في مجال الزراعة، فيلقى قبولاً اجتماعياً في الدول العربية عادةً، كما أن المنظمات الدولية المعنيّة بالطفل لا تعتبره ضاراً أو ينطوي على استغلال.

٤ ـ نوعية التعليم الابتدائي

كما ذكرنا من قبل، يُعَدّ الالتحاق بالدراسة في المرحلة الابتدائية وضمان الاستمرار فيها، مصدراً أساسياً لاكتساب مهارات القراءة والكتابة. ولكن لكي يتحقّق ذلك يجب أن يتمتّع هذا التعليم بمقوّمات الجودة التي تضمن إجادة جميع التلاميذ لهذه المهارات بالفعل. أما النوعية الضعيفة من التعليم فتساهم في ضعف التحصيل التعليمي، وترفع معدّلات الرسوب والتسرّب، ما يهدّد ملايين الأطفال، ويصبح كثيرون منهم عرضة للأميّة أو للارتداد إليها، حتى بعد قضائهم عدّة سنوات في المدرسة.

إن تواضع جودة التعليم بمراحله كافة في الدول العربية، يجعله عرضةً للنقد اللاذع من جانب كثير من الدراسات الوطنية والتقارير الدولية والإقليمية. ويرصد **تقرير المعرفة العربي** لعام ٢٠١٠ ـ ٢٠١١، ضعفَ إنجاز التلاميذ في الصفين الرابع والثامن في اختباري TIMSS وPISA، في مجال القراءة والعلوم والرياضيات. كما أصبحت المدارس في الدول العربية، تتّصف بالتفاوت الحادّ في مستوى وجودة الخدمات التعليمية المقدّمة إلى التلاميذ منذ الصغر[٨].

وترتبط جودة التعليم، في ظلّ انتشار ثقافة السوق في أنظمة التعليم العربية، بقدرة التلاميذ على الدفع وتحمّل الرسوم الدراسية المرتفعة. فالمدارس الحكومية المجانية التي يلتحق بها أغلب التلاميذ في الدول العربية، لا تلقى الاهتمام نفسه مثل المدارس الحكومية ذات المصروفات الدراسية، أو المدارس الخاصة الباهظة التكاليف. وقد كشفتْ دراسة أُجريت على تلاميذ تسع دول

---

(٨) محيا زيتون، **التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥).

عربية لتقييم المهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب، تحقيقَ التلاميذ في مدارس الحضر إنجازاً أفضل من تلاميذ المدارس في المناطق الريفية[٩].

في ظلّ الظروف السابقة واستمرارها في المستقبل، من المتوقّع أن يتسبّب ضعف نوعية التعليم في استدامة مشكلة الأمِّيَّة في الدول العربية، والاحتياج المستمرّ لتعليم الكبار. وقد يحدث ذلك حتى في حالة الدول التي تمكّنت من توفير التعليم الابتدائي لكل الأطفال في سنّ الدراسة الابتدائية.

٥ - قصور شديد في التعليم ما قبل الابتدائي

يمكن اعتبار التعليم في سنّ مبكرة بمنزلة حجر الأساس للنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي، والانفتاح على مزيد من فرص التعلم في المستقبل. وهو الدعامة التي تعوّض جوانب الحرمان الأخرى التي قد يعانيها الأطفال الملتحقون بالابتدائي، مثل الفقر وضعف الحالة الصحية. وقد أُجريت دراسات تجريبية عديدة حول منافع التعليم ما قبل الابتدائي، تظهر جميعها نتائج إيجابية تنعكس على الأداء في المرحلة الابتدائية. كما أن التأثير يكون أشدّ وضوحاً في حالة الأطفال من الفئات الفقيرة، وفي المناطق الريفية.

على الرغم من هذه الأدلة الحاسمة، ما زال نظام التعليم العربي في المرحلة ما قبل الابتدائية يُعاني القصور مقارنةً بمعظم مناطق العالم المتقدّمة والنامية. وتسجِّل المنطقة العربية، فضلاً عن ذلك، أعلى نسبة للتعليم الخاص في هذه المرحلة على مستوى العالم، وهو ما يعني حرمان شرائح عريضة من الأطفال العرب المقيّدين في المدارس الحكومية المجانية من مزايا هذا التعليم[*].

لا وجه للدهشة إذاً، إذا علمنا أن معدّل القيد للدول العربية في هذه المرحلة يبلغ ٢٢ بالمئة، مقابل ٤٣ بالمئة للدول النامية، و٤٨ بالمئة كمتوسط

---

(٩) Hassan R. Hammoud, «Illiteracy in the Arab World,» paper prepared at: Education for All, *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*.

(*) ازدهرت في الوطن العربي خلال العقود القليلة الماضية مدارس حكومية بمصروفات على نمط التعليم الخاص، وهذه بخلاف المدارس الحكومية المجانية، تتضمّن فرصاً للتعليم ما قبل الابتدائي.

عالمي. ويصبح التعليم ما قبل الابتدائي على هذا النحو رفاهيةً لا تقدر عليها الأغلبية العظمى من الأطفال العرب، باستثناء عددٍ قليل من الدول العربية التي حقّقت معدّلات التحاق مرتفعة مثل الكويت ولبنان والجزائر والإمارات.

٦ - الفقر وارتباطه الوثيق بالأُمِّيَّة

يمكن اعتبار الفقر من أهم المعوقات التي تحول دون الالتحاق بالتعليم أو الاستمرار فيه، ودون الاشتراك في برامج مكافحة الأُمِّيَّة من أجل اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وكما سيتّضح من الأدلة الآتية، فإن الفقر والأُمِّيَّة صنوان متلازمان، يدعم أحدهما الآخر. والدول العربية ذات معدلات الفقر المرتفعة، هي الدول التي تتفاقم فيها مشكلة الأُمِّيَّة، بينما الدول ذات الدخل المرتفع تحقّق معدّلات عالية لمعرفة القراءة والكتابة بين السكان[*].

وتتركّز الأمية، داخل البلد الواحد، بين أفراد الأسر الفقيرة بمعدل أعلى كثيراً قياساً بأفراد الأسر غير الفقيرة. ويعتبر تقرير اللجنة العليا للأمومة والطفولة في اليمن، أنّ الفقر والأُمِّيَّة هما من أهم العوامل التي تحدّ من قدرة اليمن على مراعاة حقوق الطفل. كما تكشف نتائج مسوح عديدة للأسر أُجرِيَت في مصر العلاقةَ الوثيقة بين الفقر والأُمِّيَّة[١٠].

الفقراء هم الأكثر ميلاً أيضاً إلى التمييز بين أطفالهم من الذكور والإناث في ما يتعلق بالالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه. فنتيجة لضيق ذات اليد، يصبح الاستثمار في تعليم البنات قليل الجدوى في نظرهم. فالفتاة ستتزوّج - وربما مبكراً - وسيكون زوجها مسؤولاً عن الإنفاق على الأسرة، أما الابن الذكر،

(*) يمكن للقارىء ملاحظة هذه العلاقة بتأمّل الجدول الرقم (٢). مع العلم أن العلاقة لا تكون مؤكّدة في جميع الأحوال، وخصوصاً إذا صاحبت الارتفاع في دخل الدولة ظروف اجتماعية أو ثقافية غير مؤاتية لفرص تعليم الإناث. فمعدّل القرائية في السعودية مثلاً، بالرغم من ارتفاعه، نجده أقلّ من المعدّل في الأردن ذات متوسط دخل الفرد الأقل كثيراً من السعودية.

(١٠) **خصائص الفقراء في مصر، ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩** (القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٠)، و**خصائص الفقراء في مصر، ٢٠٠٩ - ٢٠١٠** (القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٢).

فسوف يكوّن أسرته ذات يوم ويكون مسؤولاً عن الإنفاق عليها، ويحتاج إلى قدر من التعليم يتيح له الحصول على وظيفة تحقّق دخلاً مناسباً.

لا تستطيع الأسر الفقيرة أحياناً تغطية تكاليف التعليم لأطفالها، حتى بفرض مجانيته. وتضمحلّ هذه القدرة إذا اضطرّت الأسر لتعويض انخفاض جودة التعليم الابتدائي بالإنفاق على الدروس الخصوصة أو الإضافية، وهو الأمر الذي صار شائعاً في كثير من البلدان العربية. وفي المغرب مثلاً، تبيّن أن من أسباب ضعف الالتحاق بالمدرسة، ارتفاع تكلفة دروس الدعم التعليمي التي تضطرّ إليها الأسر لتعويض تردّي نوعية التعليم.

بينما يُحرم أطفال الأسر الفقيرة من الالتحاق بالتعليم الابتدائي بمعدّلات أعلى من غيرهم، فهم يعانون أيضاً، حال التحاقهم بالمدرسة، من كونهم أقلّ قدرة على الاستيعاب واكتساب مهارات القرائية، ويحقّقون بذلك أعلى معدّلات الرسوب والتسرّب. أما الأسباب فهي متعدّدة، وفي مقدّمتها أن هؤلاء الأطفال يلتحقون بالتعليم الابتدائي من دون المرور بمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في سنّ مبكرة، لأن فصولَ هذا التعليم في أغلب الدول العربية لا تتوافر في المدارس الحكومية المجانية.

ومن الاعتبارات التي تصعّد من خطورة مشكلة الأمية في الدول العربية، احتمالات الارتداد إلى الأمية بعد اكتساب مهارات القرائية. وقد اتّضح من دراسة ميدانية أنه إذا توقّف تعلّم الأفراد عند مستوى معرفة القراءة والكتابة، يكون الاحتمال كبيراً أن يفقدوا ما تعلّموه خلال فترة تتراوح بين ٦ إلى ١٢ شهراً. فمهارات القرائية لا يمكن أن تستمرّ ويتمّ تنميتها إلا من خلال الاستخدام المنتظم لها.

سادساً: مكافحة الأُمِّيَّة في الوطن العربي

لسنا في حاجة إلى الاستفاضة بشأن خطورة مشكلة الأُمِّيَّة وأهمية مكافحتها. ويكفي القول إن الأُمِّيَّة تُعَدُّ عائقاً أمام تحقيق نوعية حياة أفضل على مستوى الفرد والمجتمع، وتقوّض الأساس الذي تُبنى عليه فرص التعلم

مدى الحياة، وتهبط بمستوى الإنتاجية في المجتمع، وتضعف من مقوّمات المشاركة الفاعلة في العملية السياسية والتنمية عموماً. وبلغة المال، فإن للأمّية تكلفة باهظة، قد تفوق كثيراً تكلفة مكافحتها. وقُدّرت تكلفة الأُمِّيَّة في المغرب سنوياً مثلاً بما يوازي ١,٣ بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي؛ أي ما يعادل مليار درهم مغربي.

من هنا، فإن مكافحة الأمية ومحاولة القضاء عليها، كانت موضع اهتمام دول العالم أجمع، ومن بينها الدول العربية التي بذلت جهوداً ممتدّة عبر الزمن في هذا السبيل، وفي المقدمة تلك الجهود التي تمّت في إطار العمل العربي المشترك.

- **مكافحة الأمية في إطار العمل العربي المشترك**

بدأ الاهتمام بقضية محو الأمية في الوطن العربي مبكراً. وربّما ترجع البداية الحقيقية إلى المؤتمر الإقليمي في الإسكندرية، الذي عُقد في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٦٤ حول تخطيط وتنظيم برامج محو الأُمِّيَّة في البلاد العربية. وأصدر المؤتمر «ميثاق الإسكندرية» الذي ركّز التعامل مع القضية على النحو الآتي[١١]:

- إنشاء جهاز خاص لمحو الأُمِّيَّة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، التابعة لجامعة الدول العربية.

- إنشاء صندوق عربي مخصّص لمحو الأُمِّيَّة. ويموّل الصندوق وفقاً لقاعدة حساب تكلفة محو الأُمِّيَّة للفرد، وتدفع كل دولة بناءً على ذلك، نصيبها من المساهمة في الصندوق.

- إقامة حملة عربية واسعة النطاق لمكافحة الأُمِّيَّة، تبدأ في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٦٥ في كل الدول العربية، على أن يتمّ خلال فترة لا تتجاوز ١٥ عاماً القضاء على الأّمية في الوطن العربي.

---

(١١) «The Literacy Campaign in the Arab World: Creation of a Regional of Illiteracy,» UNESCO, Fifth Regional Conference of Arab National Commissions, Kuwait, 19-22 February 1966, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001415/141545eb.pdf>.

هذا التطلّع نحو التعاون العربي كإطار فاعل لمكافحة الأُمِّيَّة، تحقّق في فترة سادَ فيها مناخ القومية العربية وطموحات التكامل العربي، بل واعتبر هذا المشروع نموذجاً يُحتذى به في دول أخرى في العالم. وقد أنشئ الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية بالفعل عام ١٩٦٦، وصاحَبَ ذلك وتلاه الاهتمام بمشكلة الأُمِّيَّة وتأثيراتها في التنمية، وتعدّدت الإدارات واللجان التي شُكّلت بغرض محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار في كلّ الدول العربية. ولتأكيد أهمية القضية عربياً، أعلنت جامعة الدول العربية عام ١٩٧٠ يوم الثامن من كانون الثاني/ يناير من كل عام، اليوم العربي لمحو الأُمِّيَّة، على غرار ٨ أيلول/ سبتمبر اليوم العالمي لمحو الأمِّيَّة. وأصدرت الدول العربية استراتيجية محو الأمِّيَّة عام ١٩٧٦، ثم الخطّة العربية لتعميم التعليم الأساسي ومحو الأُمِّيَّة عام ١٩٩٠، وصدرت الاستراتيجيا العربية لتعليم الكبار في الوطن العربي في العام ٢٠٠٠ من تونس.

أسفرت هذه الجهود وغيرها على مستوى كل دولة عربية، عن تراجع كبير في معدل الأُمِّيَّة في الوطن العربي من ٧٣,٥ بالمئة من السكان (١٥ سنة فأكبر) في العام ١٩٧٠، إلى ٤٨,٧ بالمئة في العام ١٩٩٠. ومع ذلك فإن هدف ميثاق الإسكندرية بالقضاء على الأُمِّيَّة خلال خمسة عشر عاماً لم يتحقّق كما كان متوقعاً. وبينما كان من المفترض القضاء على الأُمِّيَّة في بداية عقد الثمانينيات من القرن الماضي، تزايد عدد الأُميّين من ٥٠ مليون أمّي عام ١٩٧٠ إلى ٦١ مليوناً عام ١٩٩٠.

وظلّت مشكلة الأُمِّيَّة، بالرغم من انخفاض معدلاتها، تثقل كاهل المجتمع والاقتصاد العربي حتى الوقت الراهن. واستمرّ الإنجاز في الوطن العربي بشكل أكثر تواضعاً من مثيله في العالم، بل وفي الدول النامية أيضاً. وحقيقة الأمر، أن هذا البطء في القضاء على الأُمِّيَّة في الوطن العربي، يقابله السرعة والنجاح الذي حقّقته دول لديها أعداد هائلة من الأمّيين مثل الهند والصين، ودول نامية كثيرة كادت تُحقق أو حقّقت بالفعل – في زمن قياسي – القضاء التام على الأُمِّيَّة في منطقتي أمريكا اللاتينية وآسيا. وربما هذا ما جعل «منظمة

الألكسو» تؤكّد في «اليوم العربي لمحو الأُمِّيَّة» (٨ كانون الثاني/ يناير ٢٠١٣) أن «ملف الأمِّيَّة لم يحظ بالعناية المستحقة، وأنه ما زال يمثّل عقبة حقيقية في تحقيق خطّة تطوير التعليم في الوطن العربي التي اعتمدتها القمة العربية في دمشق ٢٠٠٨».

سابعاً: نحو منهجية فاعلة لمواجهة الأُمِّيَّة

أنفقت الدول العربية زمناً طويلاً، وجهداً كبيراً، من دون القضاء على الأمية، حتى في صيغتها التقليدية. المضي إذاً على خطى الماضي نفسها لن يكون كافياً لتحقيق نتائج حاسمة وسريعة، وقد يظلّ الوطن العربي، على هذا النحو، عرضةً لفجوة تزداد اتساعاً بينه وبين غيره من مناطق ودول العالم.

وفي ضوء ما تمّت دراسته، يقتضي الأمر مواجهة مشكلة الأُمِّيَّة على عدة جبهات في الوقت نفسه، من أجل تحقيق أهداف متعدّدة وأكثر طموحاً في أقصر وقت ممكن.

وفي ما يلي عدد من أهم المقترحات للتعامل مع المشكلة.

١ ـ الأخذ بمفهوم أوسع للقرائية

لا يمكن أن يظلّ التعريف التقليدي للقرائية ـ بعد مرور عقود عديدة منذ نشأة هذا المفهوم ـ التعريف السائد في الدول العربية، وينعكس في بياناتها عن الأمية. ومن الضروري أن يواكب الوطن العربي التطوّرات التي طرأت على هذا المفهوم من مجرّد معرفة القراءة والكتابة، إلى قرائية وظيفية تُعنى بتوظيف هذه المعرفة في الحياة الاجتماعية والأنشطة التنموية، وأساسيات التواصل عبر وسائط متعدّدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال. من المأمول أن يؤكّد مضمون التعريف أيضاً أهمية حصول الدارسين الصغار على نمط للتعلم يعدّهم منذ سنّ مبكرة جداً ليصبحوا مواطنين يعرفون حقوقهم وواجباتهم، ويعلمون كيف يفكّرون، ويسعون إلى الحصول على المعلومات، والتعامل مع ما قد يواجههم من مشكلات.

٢ - تطوير أسلوب جمع البيانات

تتعذّر عملية مكافحة الأمية في الدول العربية من دون وجود معلومات وإحصاءات تفصيلية ذات مصداقية عن أوضاع الأمية في كل دولة. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الإحصاءات الدولية التي تعدّها منظمة اليونسكو بناءً على بيانات تُجمع على المستوى الوطني لكل دولة.

وبينما تراعي هذه البيانات تحقيق حدٍّ أدنى من الاتساق والقابلية للمقارنة، فإنّ أسلوب جمع البيانات اعتماداً على إجابة المبحوثين أنفسهم يظلّ المصدرَ الرئيس للبيانات، ويشوبه قدر غير يسير من عدم الدقّة والمبالغة. فضلاً عن أن هذا الأسلوب لا يميّز بين المستويات المختلفة لإجادة القراءة والكتابة. لذلك في ظلّ الاقتراح الأول بتبنّي مفهوم جديد للقرائية، لا مناص من تغيير أسلوب جمع البيانات. فيتمّ الاعتماد على اختبارات مصمّمة خصيصاً لضمان مصداقية الإجابة، وللتمييز بين عدة مستويات للقرائية أيضاً.

على سبيل المثال، يمكن التمييز بين: من لا يعرفون القراءة والكتابة تماماً، ومن يعرفون القراءة ولا يعرفون الكتابة، ومن يقرأون عبارة بسيطة، ومن يقرأون بفهمٍ موضوعاً متكاملاً، ومن يلمّون بالقراءة والكتابة ولكن لا يمكنهم توظيفَ هذه المهارات في المجالات الحياتية بأبعادها المختلفة، ومن يتمكنون من المهارات الأولية لاستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومن لا يمكنهم ذلك.

وهكذا يتمّ بناءً على ذلك تصنيفُ السكان إلى مستويات من الأمية، وشبه الأمية، والقرائية مثلاً: «أُمّيون بالكامل»، «شبه أمّيين»، «ملمّون بالقراءة والكتابة»، «يجيدون القراءة والكتابة»، «قادرون على استخدام المهارات في المجالات الحياتية»، «قادرون على استخدام المهارات الأولية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال». ويمكن أن تُجمع بيانات عن الموقع الجغرافي والخلفية الاجتماعية والاقتصادية لكلّ فئة أيضاً. وتتوافر بناءً على هذه المعلومات التفصيلية، فوائد عديدة توظّف في تصميم سياسات التعليم وبرامج محو الأمية.

٣ - إحياء أهمية العمل العربي المشترك

حقّقت جميع الدول العربية تقريباً خفضاً في معدلات الأمية خلال العقود القليلة الماضية، وتمكّن بعضها من تحقيق إنجاز أكثر تميّزاً بخفض معدّل الأمية إلى مستوى أدنى من المعدل العالمي(*). بالرغم من ذلك، ما زال عدد الأميين في المنطقة ككل كبيراً ويصل - على أقلّ تقدير - إلى ٤٨ مليون أمّي. ويفوق معدّل الأمية في الوطن العربي المعدّل لمناطق العالم النامي، باستثناء أقلّها تقدماً.

وتراجع الاهتمام بمكافحة الأُمِّيَّة في إطار العمل العربي المشترك، قد يكون أحد الأسباب المهمة للتفاوت الحادّ بين الدول العربية. ومن المهم التأكيد هنا أن الجهود التي تتمّ على المستوى الإقليمي ليست بديلاً للجهود الوطنية، وإنما معالجة المشكلة في إطار التعاون العربي كفيلة بتيسير الجهود الوطنية، ويحدث التنسيق في ما بينها، ويحقّق المنافسة الصحيّة التي تخلق الحماس وترتقي بمستوى القرائية في جميع الدول. وفي الواقع توجد حاجة ملحّة إلى تعزيز التعاون العربي كي تُتّخذ خطوات فاعلة لتبنّي مفهوم موسّع للقرائية بالتوافق بين جميع الدول العربية، وبناء أساليب جديدة لجمع البيانات، وضبط الشرائح والفئات العمرية، وتصميم الاختبارات المشتركة لتقييم مستوى القرائية، بحيث تُصبح صالحة للتطبيق في جميع دول المنطقة.

ولا توجد حاجة إلى إقامة مؤسسات عربية لإدارة هذه المهمة، فتلك المؤسسات قائمة بالفعل، وفي مقدّمتها الألكسو، والجهاز العربي لمحو

(*) في العام ١٩٧٩ حازَ العراق على جائزة منظمة اليونسكو في القضاء على الأُمِّيَّة، التي جَرَت ضمن حملة وطنية شاملة من عمر ١٥ ـ ٤٥ سنة؛ إذ تشير تقارير اليونسكو والأمم المتحدة إلى أنّ مؤشّر الأمية (في العراق) قد انخفض (في تلك الفترة) إلى ٢٧ بالمئة. وقد كُرّمت الحكومة العراقية آنذاك من قِبَل منظمة اليونسكو بخمس جوائز تقديرية على هذا الإنجاز التاريخي. لكن العراق بعد العام ١٩٨٠، عادَ ليسجّل ارتفاعاً تدريجياً في عدد الأميين. انظر: إسراء عبد الله، «تفشي الأمية في العراق بعد الاحتلال،» شبكة الألوكة الثقافية (٣ نيسان/ أبريل ٢٠١٠)، <http://www.alukah.net/culture/0/19913/>.

الأمية وتعليم الكبار، وغيرهما من المؤسسات المعنية بشؤون التعليم ومحو الأمية. لكن المطلوب تنشيط وتعزيز إمكاناتها، كي يمكن وضع خطة محكمة يتم التوافق حولها، وتُعزّز بأهداف كمّية وبآليات متطورة وقابلة للتطبيق.

٤ - التعليم الأساسي الإلزامي
طريق يفضي إلى القضاء على الأمية

من أهم الإجراءات نحو تحقيق وطن عربي خالٍ من الأمية، توجيه أولوية متقدّمة لتوفير فرص التعليم الأساسي، وفرض إلزاميّته، والارتقاء بجودته، والحدّ من التفاوتات في نوعية التعليم داخله. وقد تحوّل عدد كبير من الأنظمة العربية، خلال العقود القليلة الماضية، من إلزامية التعليم الابتدائي على المستوى الرسمي، إلى دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة إلزامية (٩ سنوات مدرسيّة)، يُطلَق عليها «التعليم الأساسي». وكانت العِبرة من هذا الدّمج، أن المرحلة الابتدائية لا تفي إلّا بقدر يسير من حاجات التعلّم الأساسية، كما أنها لا تقدّم تعليماً يفيد المواطن كثيراً في حياته العملية. وحتى الآن، لم يتحقّق الإلزام الكامل في مرحلة التعليم الأساسي، بل لم يتحقق حتى إلى المرحلة الابتدائية في كثير من الدول. الحاجة ماسة إذاً لفرض الإلزام في مرحلة التعليم الأساسي، وضمان جودته وملاءمته للمجتمعات المحلية، كخطوة مهمة من أجل القضاء على الأمية الأبجدية، والتقدّم نحو تحقيق القرائية ذات الأبعاد الوظيفية في آنٍ واحد. ويمكن أن يتمّ الإصلاح على عدّة مستويات:

- إصلاح موجّه إلى الجوانب الفنيّة، مثل تحديث المدارس ومدّها بالتسهيلات والمستلزمات التعليمية، وتطوير المناهج، وتدريب المعلمين. على أن يتمّ ذلك في إطار القضاء على أشكال التفاوت بين مدارس الحضر والريف، وبين المدارس الحكومية والخاصة.

- توجيه اهتمام خاص لتوفير فصول للتعليم ما قبل الابتدائي، وخصوصاً في المدارس الحكومية المجانية، بعد أن ثبت بأدلة قوية، أن الحصول على

هذا التعليم يُعدّ عاملاً مؤثراً في نجاح التلاميذ واستمرارهم في الدراسة في المرحلة الابتدائية، وما بعدها.

- إصلاح موجّه لإلمام التلاميذ بالاستخدامات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ودمجها في مناهج التعليم، وخصوصاً في المدارس الحكومية المجانية. وتُعَدّ هذه خطوة مهمة نحو التعلّم بالاعتماد على الذات خارج إطار المدرسة والتعليم الرسمي، كما تهيّئ خريجي مرحلة التعليم الأساسي لاكتساب مهارات مناسبة تعزّز مكانتهم في عالم العمل.

- إصلاح موجّه لدمج المواطنة السليمة ومبادئ الديمقراطية في برامج التعليم الأساسي، كي يعي جميع التلاميذ منذ الصغر مفهوم المواطنة، والعدالة، وقبول الرأي الآخر.

٥ - تطوير أداء برامج محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار

تُعَدُّ هذه البرامج بمنزلة تعويض عمّا افتقده كثيرون من فرص التعليم الرسمي، إما نتيجةً لعدم الالتحاق بالتعليم، أو للتسرّب منه، أو للارتداد إلى الأمية بسبب ضعف نوعية التعليم أو غيرها من الأسباب[١٢].

ولا يمكن إنكار ما تقوم به الدول العربية من جهود بوضع استراتيجيات لمكافحة الأمية، وإقامة برامج وإدارات ولجان، وعقد ندوات ومؤتمرات تُقدِّم توصيات مفيدة، ولكن يؤخذ على هذه البرامج تركيز معظمها على محو الأمية الأبجدية، من دون دمجها بشكل مناسب مع جوانب مهمّة مثل التدريب المهني، والتدريب على الاستخدامات الأوّلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وعلى المهارات الحياتية. كذلك، لا تقدّم هذه البرامج بأساليب حديثة ومشوّقة، ولا يتمّ متابعة أدائها وتقييم مخرجاتها. ولا شكّ في أن الأخذ بالمفهوم الشامل للقرائية، بدلاً من المفهوم التقليدي، والاستفادة من تجارب

---

(١٢) **استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، ٢٠٠٠).

الدول التي حقّقت نجاحاً بهذا الخصوص، يمكن أن يُسْهِمَ في تطوير برامج محو الأمية، ويضع لها أهدافاً أكثر طموحاً.

٦ - التنمية ومكافحة الأمية

يمكن الخروج من كلّ ما سبق تناوله، بأن الأمية ليست مجرّد ظاهرة مستقلّة تُوجَّه إليها برامج وأساليب المكافحة فحسب، فهي لا تنفصل عن بقية الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلدان العربية، بل تتأثر وتؤثر في هذه الأوضاع.

وعلاوةً على العلاقة الوثيقة بين الأمية والفقر التي تمّ تأكيدها من قبل، ترتبط الأمية بجوانب أخرى تمثّل ضعفاً في عملية التنمية العربية، مثل: تواضع نوعية التعليم، وبطء الاستعداد لمجتمع المعرفة، وتراخي قدرة الاقتصاد على توفير فرص عمل ملائمة للمتعلمين تحقق دخلاً يحميهم من الفقر. ترتبط الأمية أيضاً بميزانية الدولة التي تقرّر أولويات الإنفاق العام، وتموّل الخدمات العامة اللازمة لممارسة مهارات التعلم وصقلها، ومنع الارتداد إلى الأمية. ومن زاوية أخرى، توجد علاقة وثيقة بين الأمية وغياب العدالة الاجتماعية بين الحضر والريف، وبين الرجال والنساء، وبين الأثرياء والفقراء، كما في كثير من المجتمعات العربية.

بناءً على ذلك، وبعد أن عبّرت الثورات العربية صراحةً عن ضرورة تحقيق العدالة الاجتماعية، ومستويات معيشة كريمة للجميع، يكون من الصعوبة بمكان مكافحة الأمية بمفهومها الموسّع والشامل، إلّا من خلال تنمية جادّة وطموحة، تأخذ في اعتبارها مختلف الأبعاد السابقة، وتولي انحيازاً خاصاً إلى الفئات والمناطق التي حُرِمَت طويلاً ثمار النمو، وتكون مدعّمة بإرادة سياسية وتأييد شعبي لضمان تحويل التطلعات إلى واقع، والآمال إلى حقيقة.